

「読むこと」と「書くこと」の関連

昭和五十五年新教育課程改革にあたり

深 美 和 夫

一、近代化の方向

昭和五十五年度には、小・中・高校のタテの系統をふまえ、調和と統一を図る新教育課程がうちだされるようである。ということとは、昭和五十三年度には、まず、小学校が移行措置としての教育課程にとりくまなければならない。

国語科教育の近代化がさげばれて以来、戦後、学習指導要領の改訂が重ねられてきた。でも、各学年の学力を示すものとして十分な記述であるとはいえない。それは、学習指導要領の目標や、学習指導事項の記述が、態度、技能、知識をふくむ学力というものが簡条書的に記されたものであり、実際には、学力をつけるための教科書をはじめ具体的な学習内容を示すというような状態であると考えられてもしかたがない。しかし、使っている教材が必ずしも同一でないが、四年生は四年生としての学力をつけるための教科書を使っている。そして、国語科の目的、目標、内容を、「学力」としてうけとめている現在である。

いま一つは、学習者の学習の目的や意欲を尊重し、学習者の能力に

ふさわしい教材を選び、自発的、自主的に学習活動をするように、教師が学習者を助けていくという、個性を伸ばしていく考え方になつてきている。そのためにも国語科教育の指導法が、さまざまな方法をとりいれているということである。

日本において国語科といわれる学習のあり方は、一九〇〇年・二十世紀の初めに、垣内松三氏「国語の力」をはじめとして、形象の直観が強調された。そして、解釈学的な読解指導過程として、石山脩平氏「通読―精読―味読」が唱えられ、芦田恵之助氏・芦田式教式の七変化とともに、垣内松三氏の第一次・第二次・第三次の意味の三層の構造を前提とする教授法がうちだされた。現在も、その第一次は全体の把握、第二次は各部分の精査、第三次は、そのまとめというように受けとめられている。以来、戦後、「文学教育を読書指導で」、「言語活動の中から技能を」、「学習過程・思考過程の重視」、「能力を自力で伸ばすためのプログラムの開発」などの新教育が定着し、学習者の学力・能力診断をした上で、学習指導の技術化・科学化(教育機器の活用もはいる)が著しくなり、読解学習指導が

だんだん専門的・科学的になろうとしている。

以上の二つの視点から、国語科教育の近代化を考えてみたわけだが、現場教師の実践の中に、最も多くの時間をかけて苦勞しているのは、「読むこと」と、「書くこと」の関連である。

ここにあげた題目、「読むこと」と、「書くこと」の関連は、昭和五十年六月に、文部省が中部地区初等教育指導者講座（金沢市）に、「書くことの能力を高めるのに役だつ読むことの指導について（読むことの学習と書くことの学習をどのように関連させればよいか）」の主題のもとで、現場の実践者がどのように考えているか、また、どうあらねばならないかを討議したのである。結果としての結論はでなかったが、私なりにこの講座に参加して得た解釈を、実践者の発言を具体例にすると同時に、昭和五十五年度の新教育課程編成に伴う文部省の国語科についての考え方の一部をさぐり述べていくことにする。

二、「読むこと」の中で、「書くこと」の能力は全面的に期待できない

指導要領の目標1に、「国語で思考し創造する能力と態度を養う」とある。創造というと新しいものをつくり出すことであるが、教室の学習活動をはじめ、生活すべてに聞く、話す、読む、書くという言語活動を行っている。その言語活動一つ一つが、新しいものである。つまり、一回一回の話せば、書きことばを、前と同じことをもう一回やろうとしても同一になるものではない。言語活動は、本来、創造的なものであろう。とはいいながらも単に書かせたり、読ませたりすれば、創造的だとはいえない。ここでは、価値あるものを創造する能力と態度を養うものである。このことを前提として、「読むこと」の中で、「書くこと」の能力は、全面的に

期待できないということを考えてみたい。「読むこと」の能力は、国語科だけではつくものではなく、他の教科や生活すべてに負うことは前にも述べたが、国語科でこそ、より「読みの力」がつくことを基本とすることを念のために記しておく。

次に、実践授業の分析、六年上（東書）「図書館」の説明文読解例で考えてみたい。

教材の段落構成とその内容

・ 話題提示

形式段落1で、図書館には、いろいろの種類がある。

・ 中心の考え

形式段落2で、図書館には、二つのたいせつな働きがある。（保存と利用）

・ 本文（中心の考えについての説明）

形式段落3で、本の保存、形式段落4、5、6、7で、本の利用、形式段落7、8で、本の保存の説明。

・ まとめ

形式段落9で、大規模な図書館ができたのは、二つの働きを高めようとした人間の願いと努力の結果であるという説明。

教材分析をみてわかるように、図書館の二つの働きの利用と保存を具体的に説明し、筆者の意図が記述されている文章である。

目標

・ 図書館には、二つの働き（保存・利用）があることを読みとり、それは人間の願いと努力の結果であることを理解さ

せる。

・段落相互の関係をしらべて要旨をつかむ

指導計画

第一次 全文読み（読みの障害除去）。「意識化」 1時

第二次 要旨を予想して大きく構成をつかむ（個の予想）。

「焦点化」 1時

第三次 個人学習をする・個々の予想学習方法で・要旨を一

五〇字ぐらいに書く。「追求」 3時

第四次 要旨を一文に書く。「確認」 1時

第五次 個々の学習過程をふりかえり生活化する。「ふりか

えり・一般化」 1時

この指導計画でもわかるように、特に、学習者のノート学習に重点をおき、「書くこと」の能力を育てようとしている。指導にあたっての具体に次のことを述べている。

「だれの考えの発表も待たずに、ノートに向かって多少誤りはあっても、自分の考えをつくり上げていくことは、かけがえのないたいせつなことである。浮動して左右を確かめながら進んでいくのに対して、まずは、自分だけで自分の考えをだしてみ、それに基づいて思考をはっきり展開するという自覚をもたせたい。また、その中で「書くこと」、それは思考において、はつきりしなかった自分を確かにし、足場をふみしめることにもなる」といつている。さらに、

「ノート学習においては、個人差がある。個人学習の不十分な児

童には、新しい読みの視点を提示したい。本教材においては、教師が表面にできることを極力さけ、教師が待つことをたいせつにした。その中で児童が、学習におけるノートのたいせつさを再認識することをねらっているのである」

とも述べているのである。

以上、指導にあたっての配慮から学習が展開された。第三次の「要旨を一五〇字ぐらいに書く」の活動では、次のようにK児が書いていた。

K児の要旨

図書館には、いろいろの種類がありその働きは二つある。

一つは、文化財としての本や記録を保存する働きで、もう一つは、多くの本を集めて、おおせいの人が利用できるようにする働きである。本を保存するため、空気の自動調節機をおいたり、利用者のため、目録カードをつくったり、館外へ貸し出しもしている。

貴重な本を保管し、利用するため、マイクロフィルムが使われている。

昔、アッシリアやエジプトでは、粘土板やパピルスに記録して利用・保存していたが、現在の図書館は、働きも高度で、複雑になっており、それは、図書館のもつ二つのたいせつな働きを高めようとする人間の願いと努力の結果にはかからない。

と要約し、さらに、第四次の「要旨を一文に書く」の活動では、次のようにまとめられている。

「要旨を一文に書く（K児、N児）」

・図書館には、二つの働きがあり、これが高度で複雑になってきたのは、二つの働きを高めようとした人間の願いと努力の結果である。

・二つの働きは、二つのことを高めようとした人間の願いと努力の結果にはかならない。

以上のように、要旨を一五〇字以内に要約したり、一文に書き表す活動では児童の数多い話し合いの高まりをもとに、自分としての要約のねりあげを成文化していったのである。

この実践例でいえることは、「図書館には二つの働きがあることを理解し、筆者の意図をくみとる」というねらいを、「書くこと」を通して、「読むこと」の目的達成の手段としていたのである。この手段であることが、即「書くこと」の能力が全面的に期待できないということの一例である。

さらに、補足するならば、「読むこと」の教材で、報道文・説明文・物語文などは、「読む」ために「読む」ということが主体である。この「読む」ということの活動のねらいを達成させるために、文章構成図を書いたり、要約したり、一文にまとめたり、主語・述語の文型を書かせたりするのである。したがって「読むこと」は、思考し創造する能力に欠くことのできない内容だから、創造する力とは、ことばによる表現力といってよい。理解・表現力をつけるということとは単に、教材内容を理解するということ「読みとる」ということだけでなく、そのことによって、何を考えるかということである。一つの方法であるノートに書くにも、何を書くかということ

とである。それによって理解を豊かにしようとするならば、ノートに表れている表現力を理解する働きが生まれるわけである。

「読むこと」のねらいを、明確に指導者が把握していないと、学習者は「読むこと」なのか、「書くこと」なのかという目的が通じないわけである。ここに今後、国語科の構造化ということに、もう一度、見直してみる必要があるだろう。

三、「書くこと」によって、「読むこと」の能力がつく

先に、「読むこと」の活動の中で、「書くこと」の活動は、「読むこと」の目的達成に手段として、大きなかわりをもつと述べてきた。

ここでは、「書くこと」の活動することによって、「読むこと」の能力が鋭くつくのではないかということを述べてみる。つまり、理解するのに役だつ「書くこと」の活動は、即文章表現が全面的に達成できるといえないかと考えてきたわけである。このことを逆に考えると、「書くこと」の能力が高められれば、「読むこと」の能力にならないかということである。その理由は、表現力といえ、ば、「理解」と「書くこと」の両方をふくんでいるからである。程度の高い表現力がついておれば、「読むこと」の教材を与えた時、学習者が低い読みの能力でも、ある程度、理解できると考えられる。「書くこと」によって、「読むこと」の力がつくということになる。その行為には、当然、「書くため」に「読む」という指導も必要になってくる。

このことから、では「書くこと」の活動とは、どんな内容をさすのか明確にしないと焦点が定まらない。

一例として、指導要領四年の「書くこと」の内容では、

紙文、記録文、創作文といった技能をそれぞれの形態に応じて區別していくことが、「書くこと」の指導者の吟味すべき観点ではなからうか。

次に、「書くこと」によって、「読むこと」の能力が深まった具体例を記して考えてみることにする。

二年「とうげのおおかみ」の読解。「読みとり過程にみられる感動の場面の変化」に視点を注いだ、感想文の指導である。

指導過程の概要は、初発の感想は絵でえがかせ（一回目）、通読後を第一次感想（二回目）、内容を十分読みとったあと第二次感想（三回目）とし、感動の変化を追求する。

感動場面	初発	一次	二次
一 おおかみの口にさ さった骨を、おば あさんがぬく。	2	3	3
二 だろぼうが、タン スの中のお金をと ろうとする。	1 位	2	4
三 だろぼうが、やた てをひいて峠を下 っていく。	3	1 位	2

四だろぼうが、やた
てを返しに來た。

4

4

1 位

表でわかるように、初発の感想は、だろぼうがタンスの中のお金をとろうとするスリルに富んだおもしろさにひかれていた。一次感想では、だろぼうが、おばあさんの親切さに感動し、だろぼう自身の婦人道の心のふるえに眼を向けている。二次感想では、おばあさんの人間性、だろぼうの心の変化を中心に表現している。結果として1位と4位が反対になっているところに変容がうかがえよう。

次に、感想文の表現内容の一部を記す。

・ 一次の感想文

ぼくは、おばあさんが、おおかみのどにささったほねをぬいてやったことと、おおかみがいのししをおれいにおいていったことがいいと思います。それと、夜、おばあさんの家で、タンスの中のお金をとろうとした時、おばあさんのねごとでとるのをやめました。それから、わるいことをなにもしなかったということがえらいと思います。

ふしぎなことは、おばあさんが、おおかみの口に手を入れてもかまなかったことです。また、どうして、おおかみに人のことばがわかったのかふしぎです。だろぼうが、やたてをつけてもらって、とうげを下る時、タンスの中のお金をとることができなくて、そんななあと思ったでしょう。なぜ、おばあさんが、だろぼうにしんせつにしたかわかりません。……………略……………

・ 二次の感想文

(1)、作文の指導については、次の事項について指導する。

ア、自分の考えをはっきりさせて文章に書き表そうとすること。

イ、書く必要のあることを整理して書く習慣をつけること。

ウ、事象を客観的に文章に書き表すこと。

エ、書くこととすることの中心が明確になるように書くこと。

オ、段落を考えて書き、また、段落と段落との続き方にも注意して書くこと。

カ、文章を書くために必要な語句を増し、また、適切に文章のなかで使うこと。

キ、文章を書くときの辞書の利用のしかたがわかること。

ク、書いた文章を読み返して、まちがいを正したり。いつそうよい文章に書き改めたりすること。

(2)、(1)の指導と関連させて、ことばに関する次の事項について指導する。

(ア、イ、ウ、エ、オ、カとして事項をあげている)

(3)、書写の指導については、次の事項について指導すること。

(ア、イ、ウ、エとして事項をあげている)このように「書くこと」の内容が記述されているが、「読むこと」の内容である、

(1)、次の事項について指導する。

(ア、イ、ウ、エ、オ、カ、キ、の事項、正確に読みとるという事項)

(2)、(1)の指導と関連させて、ことばに関する次の事項について指導する。

(ア、イ、ウ、エ、オの事項)

(3)、(1)および(2)に示す事項とともに、次の事項について指導する。

(ア、イ、ウ、エ、オ、カの事項、読書に関する事項)

と、たいへん似ていて、関係が深い。

ここで、「書くこと」の内容の(1)は、作文の指導についてとあり、(2)は、ことばのきまり、(3)は、書写指導であって、「読むこと」の関係としてどう結びつくかは、教師がその関係を確かに把握していなければならないことである。つまり、(1)、作文の指導についてと、(2)、(1)の指導と関連させて、ことばに関する事項が、「読むこと」の(1)、(3)とかかわり、密接な関係にあるということである。

学習活動の「書く」という行為に、ノートを中心にしたメモ、板書の視写、読みの深まりに応じて記録する自分の考え、第一次感想文、第二次感想文など、さまざまにある。このことは、当然「書くこと」の内容にはいるわけだが、指導要領で示している「書くこと」の内容は、つきつめれば「文章を正確に書くこと」と、「表現力の基礎を養う」という二つの視点に注がれるわけである。この二つの視点をより狭義に考えれば、とりもなおさず作文の指導についてであり、「作文能力」を指摘しているのである。

「作文能力」といってしまつと、一般的に考えれば、いわゆる「作文」を想定することになる。「作文」には、生活文、観察記録文、日記文、手紙文、読書感想文、創作文などがあげられよう。また「作文」といえば、主として生活綴り方を考える立場もある。つまり「作文」といえば、ふつうよくわかる平明な文や文章を書くことではなく、もっと文学的な表現をする能力であると考えられる立場がそれである。これに対して、「文章表現」という立場の作文能力は、正確な文章や、明瞭な文章を書く能力をさすといえよう。このことから「書くこと」の能力のとらえ方が、人によってやや違いがあるわけである。

「書くこと」の能力を、一般的な文章表現の技能と、生活文や手

ほかのかんしんしたことは、おおかみの口にささったほねを、おばあさんが、こわごわするどいはあるのにぬいてやったことと、おばあさんは、年よりなのに、いつもたびの人がくると、やさしくしてやるので、ほかのかんしんしました。

おおかみが、「ウォーウォー」と、いつそう声をはりあげてないたのも、このおばあさんにぬいてもらおう、といっていないのだとばかりは思います。やさしいおばあさんとわかったのでしょう。おばあさんが、つよい心になったのは、いつもおおかみがまもったからだ、と、ほかは思います。

この作者は、とうげのわるいおおかみのことではなく、人のためになったこのおおかみのことをかきたかったのでしょう。「おおかみがこわい」といっていたら、おばあさんがどろぼうの心もよくしていません。どろぼうも、だんだんわるくなっているでしょう。おばあさんが、おおかみの口にささったほねをぬいたことで、おおかみと心がむすびついてなかくなれたのです。

どんなこわいものでも、わるい人でも、やさしい心で、いつもしんじてやらなくてはあかんあと、ほかは思いました。そして、ほかは、「どろぼうは、お金をとることができなくてさんねんだと思った」と、はじめのかんそう文にかきましたが、よく考えると、「やっぱり、お金をとらなくてよかった」と思っとうげを下ったと思いました。

よく読むと、ほかの思っていたことが、いろいろわかってきて、どろぼうや、おばあさんの気もちもわかってきました。

以上が感想文である。

この指導者は、児童の感想文を読むごとに、こんなにまで書いてくれたかと、うれしく思い涙したと、感情まるごとのことばで述べ

ていた。ということは、読みの中に鋭い指導が加えられたと考えた。指導者は、感想文を次々とプリントしたり、やがて、感想文だけでなく、感想詩までに発展しているという。

これは、「書くこと」の初発の感想絵から一次感想、二次感想、さらに感想詩へと、感想文にねらいをおいた指導である。つまり、「感想文」をいかに書かせるかという児童の素朴な表現をもとに、低次な内容の読みから高次な読みへ高めるために、「感想文」を一つの柱にしたわけである。このように、ある目的を達成するために、その目的をくずさない指導過程で、指導者が手を加えるならば、いわゆる「作文能力」に発展すると考えてよいだろう。

また、別に「書くこと」の目的には、読解の発展として、よく主人公に手紙文をだすとか、作品の続き話を創作する活動もある。これは、手紙を書く必要性、創作する必然性を指導者が目的としてとらえる時に、学習者もその活動に意欲を示すのである。その活動が、「読むこと」の理解に迫っているのである。

理解するというのは、人間をつくるということにつながる。人間が何を表現するかという明確な方向づけになっていくことであって、「書くこと」の行為が、「読むこと」の能力に、うらづけされると考えてきたのである。

四、「読むこと」と、「書くこと」の関連で国語科の構造をいかにとらえるか。

すでに、二「読むこと」の中で、「書くこと」の能力は全面的に期待できない。三「書くこと」によって、「読むこと」の能力がつく。の二項目で、「読むこと」「書くこと」の能力について、いうなれば車の両輪の働き、または二つが相補する意味を述べてきた。この

ことを要約すれば、二では、「読むこと」の目的を達成するには、「書くこと」の活動を手段として「読むこと」が可能になるということ。三では、「書くこと」を目的とした活動を深めていけば、「読むこと」の能力が養われる。

ということである。このことから、国語科の構造として、「読むこと」を、どのように吟味していくか、そして、現在の学習指導要領と照らし、やがて行れる昭和五十五年度の新教育課程に、どのように位置づけられるかということを予想してみたい。

「読むこと」の教材のジャンルとしてある説明的文章に焦点をずえて考えてみる。「読むこと」の基礎的なものとしてのジャンルに、文学的文章の読みの二つがあげられよう。いずれも欠くことのできないジャンルである。戦後は、特に広いレクリエーションの読みと人間形成をめざす文学的文章の読み、いっぽう、インフォメーションの読みとして、また基本的読解を柱とする説明的文章が取りあげられ論じられてきた。

現在、この両者をふくめて「研究読みの能力」というように考えられてきている。もちろん学び手である児童、生徒の主体性や、創造的思考力の能力や態度を養うことに究極の目標をおいてである。そして、説明的文章の読解がよりたいせつであるという論も多いようである。ところが、教科書教材をみると、文学的文章の割合が、内容的に多いようである。こうした中で、「説明的文章」を主張したとしても無理であろう。ただ、「研究読みの能力」という視点でみつめれば、読書技能としての副読本をふやすとか、他教科の教科書の読みとり方を、もっときめ細かに指導者がすべきではなからうか。となれば、他教科と国語科としての基礎教科の構造も、より明確になっていくのではないだろうか。

現場の指導者と国語科指導の授業分析を交わしてきた。その中で、「読むこと」「書くこと」の関連によると、一年は「だいたいい」、二年は「順序」、三年は「要点」、四年は「段落相互」、五年は「主題・意図」、六年は「応用・発展」という指導要領の重点事項を柱にした基本的読解をめぐることがある。その際に、例えば、二年であっても要点や段落指導は必要であり、六年であっても、下学年の指導事項のとらえ方は、絶対必要であると話し合ってきた。つまり、基本的なものとしての内容や技能がどれであるか、それぞれの教材をみつめ、児童・生徒の実態にに応じて、指導者は教材内容を精選していくことが、「研究読みの能力」をつけることにつながる。現場では、そのことの苦勞も大であることに注目せざるを得ない。

ともあれ、「読むこと」と、「書くこと」の関連において、説明的文章を例にあげれば、他教科の読みの基礎となる以上、学年ごとに提出する説明文を、もう少し吟味し、それも中学年までに一応の文章を提出し、高学年はそれぞれの目的に向かって読ませる自由な文章を与えてやるのが、「読むこと」を明確にしていく手だてにならないだろうか。また「書くこと」については、低学年から、現在の基本文型や、自由な生活文をどしどし書かせることが必要であろう。こうした教科書教材が、「読むこと」と「書くこと」の関連をより構造化することになるのではなからうか。

ことばを変えれば、作文指導の時間のとり方にしても、従来、一週間に一時間とっていることや、「書くこと」の学習内容の教材がでると（詩・作文）、その学習の発展として「書くこと」（表現活動）として行ってきたことは、けっこうなことである。その指導は有効であったといえよう。しかし、これからは、説明的文章の

読解が終わったから、次の教材へという消化主義でなく、説明的文章の読解と同時に、学習者に作文（あらゆる目的をとらえ、学習者の実態とてらしあわせ）を書かせて、それを「読む」という学習を多くするのが望ましいと考える。それには、何を書かせるかの手段と目的は、十分考えることはいうまでもない。

こうしたことは、低学年からやるべきである。そのことは、「書くこと」によって、「読むこと」の能力がつくという項で述べた内容と一致することになるが、国語科教育の今後の課題としてみつめていきたいのである。

終わりに、私は、一九七五・五、「国語科研究資料4」（明治図書）P七六に述べたことを引用して結びとしたい。

例、一年の算数で、「つぎのかずをかきなさい。十の位が3、一の位が6」という問題を読み、児童は、「47」と記していた。ほんとうは「36」が正しいのだが、「つぎのかずをかきなさい……」という問いで、「つぎのかず」の意味をとりちがえたのである。

例、五年の国語で、『色さいとくらし』の教材に、「色さい」、「色あい」、「色どり」、「色を作り出す」、「色のもつ感じ」など、題名に関連した語句が多く出ているが、この問題をどうするか。語句指導として指導するか、文脈を通しながら要旨をつかむ過程で指導するか、方法はあろう。

と、述べたが、この例、例の実態は、いずれも説明的文章（例は算数科、例は国語科）である。学習者の意識や、指導過程の是非で解決はつくわけだが、低学年から、自分で表現する「書くこと」に責任をもつ意識は無理としても、「書くこと」によって、自分を意識するということが、「読むこと」の意欲をかきたて、楽しいものだということを認識させるのに適しているのではなからうか。

やがて迫る昭和五十五年度の新教育課程作成にあたり、感ずるところの一つを述べたわけである。

（金沢市教育委員会学校教育課指導主事）

参考資料

- 一九七五・五 明治図書 国語科研究資料4 P七六
- 一九七五・五 金沢市立新堅町小学校国語研究授業より
- 一九七五・六 明治図書、興実独立講座国語科教育学大系4・9・11
- 一九七五・六 昭和50年度、中部地区初等教育指導者講座研究協議に出席して